

Стратегическа компетентност при изучаване и комуникация на чуждия език

Елена Савова

Im vorliegenden Artikel wird auf die theoretischen Bestimmungen des Begriffs Strategien der fremdsprachlichen Kommunikation und des Fremdsprechenlernens eingegangen. Dabei wird versucht, die von den FremdsprachenlernerInnen tatsächlich angewandten von den in Lehrwerken empfohlenen sowie die "natürlichen" von den erworbenen Strategien theoretisch abzugrenzen.

„Стратегическата компетентност“ се определя като компонент от общата комуникативна компетентност, която е цел на обучението по чужд език. Във Входно-изходното равнище на учебния предмет чужд език тя се дефинира точно и ясно (Патев, Стефанова и др. 1993:5). Въпреки това в учебните помагала и в теоретичната литература, посветена на методиката на обучението по чужд език, понятието стратегия се използва в различни контексти, според които в него се влага и различен смисъл. В настоящата статия ще се опита да представим своя гледна точка в определянето, разграничаването и класифицирането на чуждоезиковите стратегии, основаваща се върху теоретична литература от последните две десетилетия. При това ще насочим вниманието на читателя върху съпоставката между успешни и неуспешни, между действително прилагани и препоръчвани стратегии на комуникация, която би била полезна за практиката на обучението по чужд език.

Стратегическа компетентност на чуждия език. Умението, според поставената задача да се прилагат подходящи стратегии за нейното разрешаване, се приема за признак на „добрия“ учащ чужд език (Мислер 1999:177) и съответно на самостоятелния учащ се, който познава, може да оценява и да ръководи собствените процеси на учене и е в състояние да прилага своите знания (по езика) и умения за учене и в ситуации извън часовете по чужд език (Уендън/Рубин 1987:8-9, 17).

Стратегическата компетентност и процедуралното знание се определят за цел на обучението в днешното информационно общество, в което преработването на нова информация е част от всекидневната практика на човека (Тьонсхоф 1992:235) и умението да се решават проблеми става все по-важно.

Все пак стратегическата компетентност не се дефинира по един и същ начин в отделните теоретични модели на комуникативната компетентност на чуждия

език. Докато Кънали и Суейн (1980:30) и ван Ек/Трим (1993:110) я определят като способностите да се прилагат **компенсаторни стратегии** за решаването на комуникативен проблем, възникнал поради дефицити в чуждоезиковата компетентност на учащия, Бахмън, под влияние на една разширена дефиниция на Кънали и Суейн, търси функции на стратегическата компетентност в **оптималното и ефективно използване на наличните езикови ресурси** за постигане на комуникативната цел (Бахмън 1990:99, 102).

В Европейската рамка (1996) на стратегическата компетентност е отделено по-специално внимание – те са разгледани на едно равнище заедно с общото знание за света и с лингвистичната компетентност.

Под влияние на съществуващото в когнитивната психология деление на знанието на „декларативно“ (знание за факти) и на „процедурално“ (знание за начин), **знанието за стратегии** се характеризира като **процедурално**, свързано с активиране на елементи от декларативното знание за постигане на цел на някакво действие в реално протичащо време (в реален период от време) (Тьонсхоф 1992:35) или като **част от декларативното знание**, което може да бъде **процедурализирано** (т. е. знанието за една стратегия може да се преобразува в умение да се прилага тази стратегия) (Тьонсхоф 1992:244, Гротън 1997:44, 55). Тези два вида знание, както и способността да се активира и прилага всяко релевантно знание, за да се постигне дадена комуникативна цел, принадлежат според мнението в настоящата статия към стратегическата компетентност.

Понятието „чуждоезикова стратегия“ – определение и разграничаване. В литературата, посветена на усвояването на втори и чужд език съществуват разногласия по отношение на значението на понятието „стратегия“, дори се споменава за „инфлация“ в неговата употреба (Мислер 1999:118, Цимерман 1997:108). В резултат на това някои автори не признават за стратегия „разбирането с помощта на контекста“ или работата с речник, докато други определят дори ходенето на кино като учебна стратегия с цел усъвършенстване на езика.

Опитът за разграничаване на понятието в настоящата статия е воден от следните въпроси:

а) как в теоретичната литература за чуждоезиковото обучение се дефинират стратегиите;

б) прави ли се разлика между учебни и комуникативни стратегии;

в) прави ли се разлика между „техники“ и „стратегии“;

г) дали в съществуващите класификации и описания на стратегиите се съблюдают критерии за разграничаване като: продуктивни/рецептивни, констатирани/препоръчвани, успешни/неуспешни стратегии;

д) дали евентуалните различия например между стратегиите по изброените

в г) критерии ги правят несравними или съществуват общи неща помежду им;

е) под какви обозначения и в какви контексти стратегиите на разбиране се споменават в дидактиките за четене на текстове на чужд език.

Към а): В английскоезичната литература съществуват различните тенденции, комуникативните стратегии да се свързват или с междинния език и с грешките на учащите се (Селинкър 1981:12-13, Тароун и др., 1990), или пък да се отнасят

към комуникацията в родния и в чуждия език въобще (Кордър 1990:15, Ферх/Каспер 1990). В немскоезичната литература става дума за „стратегии на учещите се“ респ. „стратегии при усвояване на втори език“ (Кнап-Потхоф/Кнап 1982), което не изключва стратегическо поведение в комуникацията, несвързана с междинния език. Тароун споменава за универсални, т. е. независещи от характера на комуникацията (на роден или чужд език) стратегии (Тароун 1974:232), при това във връзка с възможностите те да бъдат пренесени и използвани при рецепцията на чужд език.

Други различия съществуват в обозначаването на стратегите: според Тароун (1990: 63): „опити на учащите се“, според Кордър (1990:16): „техники“, според Ферх/Каспер (1990:33): „планове“, тъй като стратегиите се активират във фазата на планиране.

От теоретична гледна точка стратегиите се дефинират като: процеси (цит. по Вендт 1993:53), правила (Цимерман 1997), действия (цит. по Цимерман 1997:100), или структури на действия (Вендт 1993: 79), техники (Уендън/Рубин 1987:6) или операции (Кнап-Потхоф/Кнап 1982:133-134).

В литературата се споменават сравнително единодушно следните признаци на комуникативните стратегии, използвани по време на усвояването на чуждия език:

1. Те се използват за решаване на комуникативен проблем респ. за преодоляване на трудности в комуникацията чрез активиране на собственото знание на изучаващите чуждия език (за междинния език, за езика-цел, за света).

2. Проблемът за решаване се дължи най-често на ограничената чуждоезикова (и чуждокултурна) компетентност на изучаващите чуждия език.

3. Стратегиите се прилагат активно, те са целенасочени/ интенционални.

4. В процеса на комуникация резултатът от тяхното прилагане се контролира от изучаващите чуждия език (monitoring) и при неуспех те често биват сменяни.

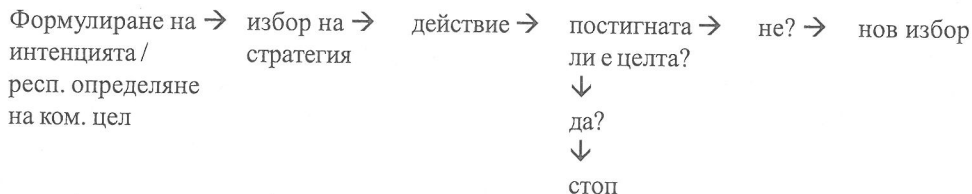
5. Те зависят от комуникативната ситуация (цел, индивидуалност на изучаващия чуждия език, партньор/и в комуникацията) и съответно на нея се прилагат отделно, симултанно или последователно в различни комбинации.

6. Те могат да бъдат преподавани и усвоени.

Тези характеристики на комуникативните стратегии се срещат в **дефиницията на Кнап-Потхоф/Кнап**, която се приема от много автори, занимаващи се с психолингвистика и методика на обучението по чужд език: това са „когнитивни операции, които учащите се прилагат целенасочено и с оглед моментните си потребности, за да преодолеят осъзнатото като проблем несъответствие между изискванията, които поставя пред тях актуалната комуникативна ситуация и наличните в рамките на техния междинен език възможности“ (за комуникация) (Кнап-Потхоф/Кнап 1982:132-134).

Изброените признаци с изключение на 2. се споменават и от Рампильон (Рампильон 1989) за описание на „учебните техники“.

В описанията на фазите на речевата продукция (Кордър 1990:19, Ферх/Каспер 1990:33) и на четенето с разбиране (Вестхоф 1987:82) стратегиите са вменени по сходни начини, представени най-обобщено така:



Ферх/Каспер все пак разделят експлицитно целта, фазата на планиране като процес и плана като резултат (изборът на стратегия се реализира във фазата на планиране, като се съобразяват ситуацията и знанието за родния, за междинния език и за езика-цел (Ферх/Каспер 1990).

Към б): В литературата се прави опит за разграничаване на учебните от комуникативните стратегии. Селинкър причислява двата типа стратегии поотделно към два от „петте централни процеса“, характеризиращи междинния език (Селинкър 1981:10). Кордър (1990:16) обяснява синонимната употреба на термините „учебни“ и „комуникативни“ стратегии с общата им свързаност с езика на учещите. Учебните стратегии се различават от комуникативните по мотивацията за тяхното прилагане (първите са за изпълнение на дългосрочни цели, за развитие и усъвършенстване на знанията на учещите се за междинния език, за езика-цел и културата-цел, вторите са подчинени на определени проблеми и са ситуативно обвързани) (срв. Тароун 1990:67, Биалисток 1990:17) и по фазата, в която се прилагат (учебните стратегии функционират във фазата на усвояване на знания за езика, докато комуникативните – във фазата на прилагане на знанията) (Рампильтон 1989:16, Биалисток 1990:26, Вестхоф говори общо за стратегии – Вестхоф, 1987:65). Ето защо първите се наричат още „стратегии на усвояване“, а вторите – „на прилагане“, въпреки че е спорно дали между усвояване и употреба на чуждия език следва да се прокаква граница. Уендън (вж. Уендън/Рубин 1987:8) и Оксфорд (1999:12) правят аналогично деление на стратегии, които влияят „директно“ и „индиректно“ върху учебния процес. Очевидно на практика разграничението между учебни стратегии и стратегии на комуникация не винаги се съблюдава (вж. Рампильтон 1989). Това е валидно особено с оглед стратегиите при четене на роден и на чужд език, може би поради подчинената функция, която често изпълнява четенето при усвояване на учебното съдържание. В теорията днес комуникативните стратегии се представят и като част от учебните стратегии.

Към в): „**стратегия**, ... гр. *strat gia*, пълководско изкуство; точен план на действия, който служи за постигането на една...цел. При разработването му се прави опит да се съобразят предварително факторите, които биха повлияли на собствените действия...” (Дуден 1981, мой превод).

техника: гр. *t chne*; – метод за процедиране при изпълнение на нещо (Дуден 1981, мой превод).

Кордър (1990) използва термините синонимно, Рампильтон (1989) предпочита „техники“, но отказва обяснение защо. Често се прави разлика между „стратегии“ като по-глобални целенасочени действия и „тактики“ като отделни стъпки за решение на даден проблем (вж. Биалисток 1990:17).

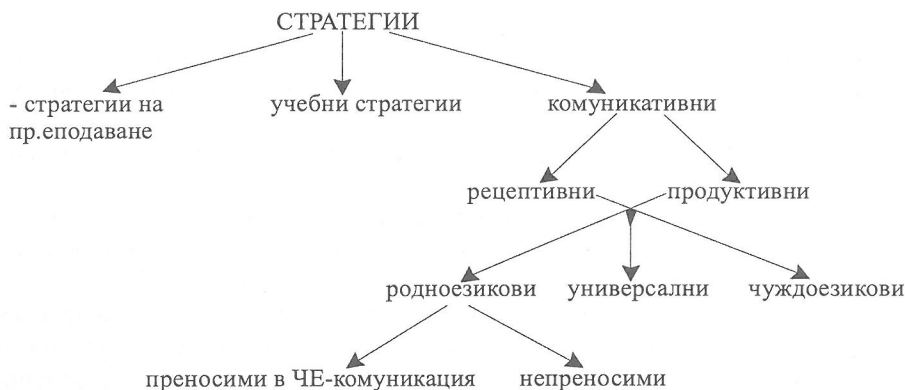
Към г) и д): В сборника на Ферх и Каспер (1990) се набляга предимно върху продуктивните стратегии. Тароун (1990) и Кордър (1990) различават стратегии на продукцията и на рецепцията, но те или не включват рецептивните в своите класификации, или ги описват несистематично (напр. свръхгенерализиране на значението на една дума в различни контексти или следене на думите, носещи фразово ударение – Тароун 1990, 1974). Авторите очевидно имат предвид рецепция предимно в непосредствената речева комуникация, а не разбиране на текст. Рецептивните стратегии при четене се разглеждат сравнително подробно в литературата, посветена на практическите проблеми на четенето на роден и чужд език.

Към е): Повечето автори не правят систематично разграничаване на стратегиите по признака на „успешни“ или „неуспешни“. Авторы, занимаващи се с проблемите на четенето на чуждия език (напр. Вестхоф 1987), сочат напр. грешното образуване на хипотези и дословния превод като причини за неуспешно разбиране. Във връзка с речевата продукция при общуване на чуждия език, цитираните в настоящата статия английскоезични автори оставят впечатлението, че различните стратегии (с изключение на екстремното отбягване, редукцията или отказа) са повече или по-малко рискови операции, чиито успех много зависи от комуникативната ситуация (особено в директната комуникация).

Според нас „успешни“ стратегии (в директната комуникация, т. е. в комуникацията „лице в лице“) биха могли да бъдат наречени при продукцията тези, които водят до разбирателство между двамата партньори в комуникацията (Тароун 1990:65), а при рецепцията в индиректната комуникация – тези, които водят до резултат от разбирането, задоволяващ реципиента (в смисъла на Богранд/Дреслер, 1995:42), т.е. когато реципиентът реши, че е постигнал своята комуникативна цел или е решил своя комуникативен проблем на ниво разбиране и интерпретация.

Класификации на чуждоезиковите стратегии. Класификациите на чуждоезиковите стратегии се изграждат според разбирането на съответния автор за стратегии и според други критерии. Според целта и ситуацията на прилагане стратегиите се делят, както вече споменахме, на комуникативни и учебни. Двете групи, заедно с всички останали видове стратегии, се обобщават под названието „стратегии на учащите се“ (срв. Кнап-Потхоф/Кнап 1982:133-134, Тароун, цит. по Мислер 1999:118). Според някои съвременни класификации комуникативните стратегии са част от учебните стратегии (Мислер 1999:118). Продуктивните стратегии се класифицират според критерии като типове стратегическо поведение (avoidance vs. achievement – т. е. **стратегии на отбягване** – когато комуникативната цел не може да се постигне напълно и **акционални стратегии** – които допринасят за пълното постигане на комуникативната цел) (Ферх/Каспер 1990:37-38) или по смесени критерии (интерлингвални процеси, типове поведение и др.) и по-нататък, където е възможно, по езикови равнища (фонологично, морфологично, синтактично, лексикално) (Тароун и др. 1990), като се съобразяват и невербални стратегии (в директната речева комуникация). Подробен преглед на видовете класификации на чуждоезиковите стратегии по различни критерии прави Мислер (1999).

Предложената по-долу най-обща класификация на стратегиите в чуждоезиковото обучение и комуникация се базира предимно на Ферх/Каспер 1990, Тароун 1990:



През 90-те години, във връзка с обучението в стратегическа компетентност и процесно ориентираното учене, в литературата се налага и разликата между **когнитивни** и **метакогнитивни** стратегии (вж. Гротйан 1997:53-54), което се приема особено по отношение на стратегиите при четене и учене. За разлика от когнитивните стратегии, при които се въздейства директно върху учебния/езиковия материал, метакогнитивните стратегии включват определянето на целта, планирането и оценката на успеха от прилагането на дадена стратегия (вж. Уендън/Рубин 1987: 22).

В литературата, посветена на стратегиите, не винаги се прави разграничение между **действително прилагани** и **препоръчани** стратегии. Идея за такова диференциране се съдържа в разработката на Вендт (1993:56-57), но тя не е развита последователно. Според нас за теорията и практиката на обучението по чужд език би било полезно да се направи опит да бъдат разграничени две големи групи **чуждоезикови стратегии**: **стратегии като част от междинния език или чуждоезиковото поведение на учащите се** и **стратегии като част от комуникативната компетентност – цел на обучението по чужд език**. Първите, наречени още „естествени“ (Вестхоф 1987:177), се пренасят от родния език или се изнасят от учащите се в процеса на обучение. Те се установяват емпирично с цел да се определят „успешните“ стратегии на „подобрите“ учащи се, които да бъдат препоръчани или преподадени на „по-слабите“ учащи се и да заменят техните „неуспешни“ стратегии. Втората група са стратегии, препоръчани от специалистите като потенциално успешни за оптимизиране на процеса на четене, на основата на различни теории. Ще дадем пример с някои препоръчвани стратегии при четене – на основата на теориите за разбиране и четене – това са, например, стратегиите активизиране на налично знание и образуване на хипотези. На основа на лингвистиката на текста се препоръчва търсене на опора в средства за свързване на елементите на повърхнинната структура на текста. На основата на лингвистичния анализ се препоръчват специфични за чуждия език стратегии чрез анализ на думи и изречения. Страте-

гиите от втората група са конструирани хипотетично и следва да бъдат установявани емпирично и изпробвани експериментално.

Стратегическата компетентност като елемент на комуникативната компетентност – цел на обучението по чужд език може да се усвоява чрез специален тренинг – експлицитен или интегриран в редовния учебен процес (вж. Тьонсхоф 1992). Преди такова обучение се препоръчва да се установи действителната потребност на всеки учащ се от него (Оксфорд 1999:204). При това би следвало да се вземе предвид съотношението между действително прилаганите от учащите и препоръчаните, между „естествените“ и усвояваните чрез обучение стратегии на комуникация и на усвояване на чуждия език, както и степента на успешност на използване на стратегиите от всички изброени видове.

Библиография

- Бахмън 1990: L. F. Bachman. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford et al. Oxford University Press.
- Биалисток 1990: E. Byallstock. *Communication Strategies. A Psychological Analyses of Second-Language Use*. Oxford.
- Богранд/Дреслер 1995: Р. дьо Богранд, В. Дреслер, С. Стоянова-Йовчева. *Увод в текстовата лингвистика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Вендт 1993: M. Wendt. *Strategien des Fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Bd. 1: Die drei Dimensionen der Lernersprache*. Tübingen. Gunther Narr Verlag.
- Вестхоф 1987: G.J. Westhoff. *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des vorausagenden Lesens mit Übungsprogramm*. 4. Aufl. 1995. München: Hueber.
- Гротйан 1997: Вж. Рампильтон/Цимерман 1997.
- Дуден 1981: Duden “Das große Wörterbuch der deutschen Sprache” in 6 Bd. Hg. und bearb. vom wissenschaftlichen Rat unter der Mtarbeit der Dudenredaktion von G. Drosdowski. Mannheim u.a.Bd. 6.
- Европейска рамка 1996: *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg.
- ван Ек 1993: Van Ek 1993: J. A. van Ek. *Objectives For foreign Language Learning. Council of Europe*. Strasbourg.
- Кнап-Потхоф/Кнап 1982: A. Knapp-Potthof, K. Knapp. *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Кордър 1990: Вж.: Ферх/ Каспер, 1990, с. 15-19.
- Кънали/Суейн 1980: M. Canale, M. Swain. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* 1,1: 47.
- Мислер 1999: B. Missler. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernerstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Оксфорд 1999: R. Oxford. *Language Learning Strategies what every teacher should know*. 10. Ed. Boston: Heinle&Heinle.

- Патев, Стефанова и др. 1993: П. Патев, П. Стефанова, Д. Стоянова, Й. Симеонова, Т. Шопов и др. Входно-изходно равнище на учебния предмет „чужд език“. В: *Чуждоезиково обучение*, 4, 1993.
- Рампильон 1989: U. Rampillon. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Рампильон/Цимерман 1997: U. Rampillon, G. Zimmermann (Hg.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning. Hueber.
- Селинкър 1981: Л. Селинкър. Междинен език. В: *Руски и западни езици*, 5/1981, с. 6-18.
- Тароун 1974: E. Tarone. Speech perception. В: *Language Learning*, Vol. 24, No. 2, с. 223-233.
- Тароун 1990: Вж.: Ферх/Каспер, 1990, с. 61-74.
- Тароун и др. 1990: Вж.: Ферх/Каспер, 1990, с. 4-14.
- Тьонсхоф 1992: W. Tönshoff. *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*. Hamburg: Kovac.
- Уендън/Рубин 1987: A. Wenden, J. Rubin. *Learner Strategies in Language Learning*. New York et al. Prentice Hall.
- Ферх/Каспер 1990: Вж. Ферх/Каспер 1990.
- Ферх/Каспер 1990: C. Faerch/ G. Kasper (ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London and New York: Longman.
- Цимерман 1997: Вж. Рампильон/Цимерман 1997.